Craquelures

Liens entre difficultés d'écriture et violence

Santé mentale en contexte social 2008
Multiculturalité et précarité

Yolande Verbist
Assistante sociale
Formatrice en alphabétisation
yoverbist@hotmail.com

Ce travail est né d'un questionnement sur d'étranges similitudes entre les enfants avec lesquels je travaille en enseignement spécialisé type 3 et les adultes en alphabétisation. Il tente d'explorer les liens qu'il peut y avoir entre les difficultés d'écriture et la violence, comment ces difficultés peuvent être une forme de résistance à cette violence et comment l'écriture, en ouvrant un espace social de co-interprétation, peut, peut-être ouvrir une piste pour la traverser.

I. Là où les questions prennent racines

Depuis le début de mon parcours professionnel je suis interpellée par des questions d'apprentissage de la lecture et de l'écriture : animatrice dans des écoles de devoirs, assistante sociale dans des écoles primaires à forte population immigrée, formatrice en alphabétisation avec des jeunes de 15 à 25 ans dans ce que l'on appelait les « écoles parallèles », avec des femmes immigrées et aujourd'hui avec un public belge. Actuellement je travaille à mi-temps comme formatrice en alphabétisation et à mi-temps comme assistante sociale en enseignement primaire spécialisé pour des enfants présentant des troubles du comportement (Type 3).

Ces deux institutions sont distantes de plus de vingt kilomètres, or je constate que, parmi les apprenants du cours d'alphabétisation, il y a l'oncle d'une enfant de l'école, la maman d'une autre, la tante d'un troisième. Un certain nombre de parents d'enfants de l'école disent ne pas savoir lire ni écrire. Je ressens aussi quelque chose d'étrangement commun dans leur exigence d'authenticité, leur intolérance à l'injustice, leurs menaces de passage à l'acte extrêmement rapide, leur méfiance extrêmement forte face à ceux qui représentent le savoir et au savoir lui-même… Ces adultes en alphabétisation et ces enfants en enseignement spécialisé type 3 se trouvent dans une situation d'apprentissage. Ils sont là sans l'avoir demandé. Cela fait beaucoup de points communs ! Y a-t-il un lien entre ces enfants que je rencontre à l'école et ces adultes qui viennent au cours d'alphabétisation ?

L'école accueille environ 40 enfants âgés de 4 à 13 ans. Ces enfants lui sont adressés suite à des comportements jugés incompatibles avec la poursuite d'une scolarité dans un enseignement ordinaire. Beaucoup de ces jeunes ont une histoire personnelle, familiale, scolaire très difficile

et très souvent empreinte de violence (maltraitance, violence familiale, violence sexuelle, violence sociale).

Les adultes que je rencontre au cours d'alpha auraient-ils eux aussi été victimes de violence ? En alphabétisation, l'essentiel de mon travail consiste à donner des cours de français dans des structures de remise au travail : art. 60 au CPAS, éco-cantonniers à la ville, régie de quartier, société de titres-services. Ces cours n'ont pas « bonne presse » au sein de l'asbl : aucun bénévole ne veut les donner ni aucune de mes collègues. La raison est sans doute à chercher dans le public qui y participe. Ces personnes ne sont en général pas demandeuses de ces cours et le manifestent clairement. Elles sont majoritairement belges, âgées de 18 à 55 ans et ont la plupart du temps une formation primaire ou secondaire inférieure.

Pourrais-je aller jusqu'à dire que ces adultes, comme ces enfants, sont mis à la marge tant de l'institution scolaire que du centre d'alphabétisation ?

Ces adultes auraient-ils eux aussi souffert de violence ? Y aurait-il un lien avec leur présence au cours d'alpha ? Y aurait-il un lien entre difficultés de lecture, d'écriture et violence ? Que peut-on dire de ce lien ? Comment s'articule-t-il ? Au-delà de tous ces parcours individuels, tellement personnels et intimes, y a-t-il trace de quelque chose qui dépasse l'individu et sa manière, toujours unique, de traverser ses difficultés, quelque chose qui fait sens et donne un poids collectif à ces trajets particuliers ?

Pour travailler cette question j'ai longuement discuté avec les participants aux ateliers d'écriture et je les ai invités à écrire sur ce sujet. J'ai également pris des notes sur ce qui se disait ou se vivait au jour le jour dans les cours, les ateliers d'écriture et à l'école. J'ai rencontré individuellement des apprenants en alphabétisation qui m'ont permis d'avancer sur ces questions en me faisant part de leur histoire. Qu'ils soient tous ici remerciés de la confiance qu'ils m'ont faite. Je me suis aussi arrêtée sur mes propres difficultés à écrire sur ce sujet et j'ai enrichi, confronté tout ce matériau à quelques lectures sur le langage, l'écriture, les raisons de l'analphabétisme, le recours à la violence et les phénomènes de résilience. Et, il y a bien sûr tout ce que ces mois de formation, de conférences, de partage dans les groupes ont laissé comme traces en moi.

II. Là où les mots se construisent

a. Parler d'un lien entre violence et difficultés d'écriture nécessite de définir la violence.

Nous avons, tous, chacun, une expérience de la violence, plus ou moins traumatisante, plus ou moins métabolisée. Il y a bien sûr des degrés dans la violence, des violences socialement acceptées voire encouragées et d'autres que la société ne reconnaît pas nécessairement comme telles à un moment de son histoire mais bien à un autre. La reconnaissance de la violence comme acte ayant des effets toxiques pour/sur l'individu et/ou la collectivité, est toujours contextualisée. Ce qui nous occupe ici n'est pas de classer les actes jugés violents sur une échelle

qui justifierait (aux yeux de qui ?) une réaction de fermeture au savoir, mais de voir comment l'individu, soumis à une violence qui le blesse trop fort, pourrait ne plus avoir accès au savoir. Igor Reitzman définit ainsi la violence : « c'est une conduite qui a pour effet de contraindre une personne à penser, agir ou se comporter d'une certaine façon, à subir une expérience qu'elle n'a pas choisie… C'est une conduite qui a pour effet de chosifier l'autre, de l'instrumentaliser, de le nier en tant que personne dotée d'un statut. [1] »

b. Il convient aussi de définir ce qu'on entend par difficultés d'écriture :

Lors de sa conférence du 8 mai dernier à Bruxelles, M. Cifali parlait des stratégies d'évitement de l'écrit de certains chefs d'entreprise. D'eux, on dit qu'ils n'aiment pas écrire… Lors du débat, après la conférence, une infirmière explique que dans son service où les violences institutionnelles sont importantes, plus personne n'arrive à écrire, elle dit ceci : « *Je ne sais pas écrire, je ne sais pas pourquoi* ». Y a-t-il quelque chose de commun entre cette infirmière qui connaît pourtant bien le code de l'écrit et les personnes en alpha ? En tous cas elles disent la même chose, elles utilisent les mêmes mots… Toute une série de gens se retrouvent dans des cours d'alphabétisation parce qu'ils habitent la cité, parce qu'ils sont considérés comme devant « acquérir des comportements relatifs à la citoyenneté et au travail de groupe en vue de leur intégration sociale[2] ». Cela a-t-il un lien avec leur manière d'écrire ? Hautecoeur[3] dans des études qui datent de 1990 et 1992, se demande pourquoi l'on parle tant d'un problème d'analphabétisme. Il analyse dans les différents pays francophones ce que ce vocable recouvre, réfléchit aux enjeux des campagnes d'alphabétisation. Jusque quand est-on analphabète, à qui cela sert-il ? N'y a-t-il pas d'analphabètes dans les milieux favorisés ? En tous cas, on ne les rencontre pas dans les cours d'alpha… « L'analphabétisme, comme la folie, c'est la définition qu'une société en donne à une époque donnée. Actuellement en Amérique du Nord, comme de plus en plus en Europe, il varie entre un adulte sur cinq et un adulte sur trois. [4]»

Les personnes avec lesquelles je travaille actuellement dans le cadre d'ateliers d'écriture, n'ont pas de demande d'apprentissage. Elles disent ne pas utiliser l'écrit dans leur vie de tous les jours et ne pas en avoir besoin : « *J'écris jamais, pourquoi j'écrirais ?* ». Elles ont un parcours généralement extrêmement difficile en ce qui concerne le lien à l'écrit et au savoir. Elles ne se reconnaissent pas dans le vocable d'analphabète ni dans celui d'illettré, elles disent d'elles-mêmes ne pas savoir lire ni écrire ou avoir des difficultés en lecture et en écriture ou faire des fautes

---

[1] Définition de Igor REITZMAN cité par S. B. ROBERT-OUVRAY dans E*nfant abusé, enfant médusé,* Paris, Desclée De Brouwer, 2003, p.176

[2] Tel que défini dans principes généraux et objectifs des Régies des quartiers par le Code wallon du logement.

[3]JP HAUTECOEUR *L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ?*
Dans : « Alpha 92- Recherches en alphabétisation », Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg/Québec 1992, p. 107-126.
JP HAUTECOEUR *Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation*
Dans : « Alpha 90 – Recherches en alphabétisation », Gouvernement du Québec-Ministère de l'éducation, Québec, 1990, p.123-139

[4]JP HAUTECOEUR *Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation, ibidem p.128*
L'asbl Lire et Ecrire considère qu'en Belgique 10% de la population adulte est analphabète ou illettrée.

« *Mais tout le monde en fait de toute façon, alors…* » ou comme dit P. dans une formule un peu en noir et blanc : «*j'écris pas parce que j'ai dur à formuler des phrases*». Ces personnes parlent aussi de l'importance que cela a « *d'être comme on est* ». J'entends souvent un discours qui parle à la fois de la honte et de la revendication à pouvoir rester soi-même. Ainsi D. ne veut plus venir au cours parce qu'elle est enceinte : « *et tu comprends, je vais être maman et je ne sais pas écrire sans faute. Non, ça ne va pas…* » Que me dit-elle de cette honte qui la submerge et l'empêche de continuer de suivre les cours ? Ou F., à l'inverse qui revendique « *mais de toute façon, c'est pas parce qu'on est ministre qu'on est plus intelligent. Tu les as vus ? Moi j'aime autant être comme je suis. Quand les gens ils savent, ils deviennent tous des cons !* »

Ces mots recouvrent des réalités extrêmement différentes : qu'y a-t-il de commun entre G. et S. qui ont des grosses difficultés d'écriture mais face auxquelles ils ont des attitudes si différentes ? S. écrit des paroles de rap ainsi que des poèmes et revendique que l'orthographe n'a pas d'importance : « *De toute façon, on s'en fout* » et G. dit d'elle-même *« moi je ne sais pas tout ça, je ne sais pas penser. Dans ma famille personne ne sait lire et écrire alors, tu sais, moi, tout ça je ne l'ai pas appris, je ne sais pas. C'est pour ça que dans un groupe je ne parle jamais. J'ai pas appris tout ça.* » I. me demande d'écrire à sa place « *parce que toi tu es intelligente, toi, t'es pas comme nous autres.*» « *Ah bon et pourquoi ?* » « *Parce que toi tu sais* ». Comme s'il existait un lien entre intelligence et savoir, un « quelque chose » qui leur échapperait et qui interdirait la pensée. Pensée sur eux-mêmes, pensée sur le monde. Comme si ne pas avoir accès à l'écrit dépossédait de ce savoir sur soi, de ce savoir sur le monde. L'apprentissage de l'écriture aurait donc quelque chose à voir avec un droit à retrouver une pensée, un savoir et un pouvoir sur soi-même et sur sa vie. Comment se fait-il que ce savoir, ce pouvoir leur ait été enlevé ? Comment se fait-il que d'autres utilisent l'écrit sans attacher d'importance au code voire en « l'agressant » ? Qu'est-ce qui explique cette différence et qu'est-ce que cette différence induit ?

Lors d'un atelier d'écriture avec des jeunes âgés de 19 à 25 ans nous réfléchissions à leurs représentations de l'écriture. P. écrivait : « *J'ai envie d'apprendre à écrire sans faute, de découvrir de nouveaux horizons.* » et V. écrit : « *L'écriture est un droit et nous devons en profiter car des gens se sont battus pour nos droits* » Pour V. « dialogue » et « se comprendre » sont des contraires de l'écrit. Mais alors, quel sens cela peut-il avoir d'apprendre l'écriture ?

c. Lien savoir-écriture

Tous, nous sommes remplis de savoirs multiples, de savoirs transmis sans mots, de savoirs familiaux, de savoirs manuels, de savoirs techniques, de « savoir-vivre », de savoirs intellectuels. Ces savoirs profanes et légitimés font de nous ce que nous sommes. Dans ce travail, c'est du seul savoir intellectuel, scolaire, intimement lié à l'écriture dans nos sociétés, qu'il est question.

III. Là où difficultés d'écriture et violence ont l'air d'être liées

Les raisons de l'analphabétisme, de l'illettrisme sont bien sûr multiples et ont déjà été étudiées par tant et tant d'auteurs. Les questions de différences, d'écarts culturels entre l'école et les familles, la manière dont l'école reproduit, voire accentue les différences sociales ont longuement été traitées par de nombreux chercheurs comme Bourdieu, Passeron, Hirtt, Grootaers, Bonnéry,… Ces écarts, cette reproduction sont effectivement des violences extrêmement puissantes. C'est ce que B. me rapporte quand elle dit : « *A l'école, j'étais toujours punie. Je devais copier des lignes et des lignes. Par exemple : c'étaient mes frères. L'école était sur le chemin du pointage, alors eux, quand ils passaient devant l'école ils faisaient aller leur carte comme ça, pour dire bonjour et moi, ça me faisait rigoler. Je rigolais toujours, alors j'étais toujours punie…* ».

Le lien entre analphabétisme et enseignement spécialisé est interrogé dans plusieurs études et a été pointé dernièrement lors d'une réunion du groupe « prévention » du Réseau partenarial de lutte contre l'analphabétisme en Province de Namur. Mais d'autres jeunes sortent d'un enseignement ordinaire sans pour autant maîtriser l'écrit. « Rien n'y fait, 10 à 12 % des élèves sortiront encore cette année de notre école sans maîtriser les savoirs fondamentaux. [5] » Est-ce l'école qui ne leur donne pas les outils suffisants ? Ça me semble trop rapide d'accuser ainsi l'école ou les enseignants. Les enseignants que je rencontre sont très en recherche et très soucieux de ce que chacun termine sa scolarité en sachant lire, écrire et calculer. Mais parfois les enfants semblent tellement tiraillés, en rupture, tellement envahis, mobilisés par leurs émotions qu'ils semblent ne pas avoir accès au savoir. Dans l'école dans laquelle je travaille, le temps que l'on passe à rassurer les enfants, à réfléchir avec eux sur leur comportement est extrêmement long et pourtant indispensable pour qu'ils puissent, à d'autres moments, investir dans leurs apprentissages. Est-ce « la faute de la famille » ? Les parents, comme les instituteurs, cherchent à faire de leur mieux avec leurs enfants. Je n'ai, pour ma part, jamais rencontré de parents qui m'aient dit que l'école n'était pas importante pour leurs enfants. Des parents aigris, déçus, qui n'y croient plus, qui n'arrivent pas à établir des liens non conflictuels, qui à certains moments mettent d'autres priorités, ... oui, beaucoup, mais des parents qui m'aient dit que l'école n'était pas importante, non. Or, face à ce constat d'échec, la tendance est un peu à se renvoyer la balle, « le monde enseignant » a tendance à discréditer « les parents » et « les parents » à discréditer « l'école ». Mais, les enfants veulent savoir, les intervenants et les parents veulent qu'ils apprennent et pourtant un pourcentage trop important d'entre eux sort de l'école sans maîtriser l'écrit. Parfois, un jour, de plus en plus souvent contraints, ils poussent la porte d'un cours d'alpha. Ils réessayent, réapprennent et parviennent quelquefois à s'approprier le langage écrit.

Parmi ceux qui viennent au cours d'alpha, certains annoncent d'emblée qu'ils ne viendront pas. Ils y sont obligés mais pourquoi viendraient-ils, ce n'est pas pour ça qu'ils ont été engagés (art. 60,

---

[5] S. BOIMARE *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2004 p .5

Régie de quartier, formation entretiens des espaces verts…) et de toute façon ils n'utilisent jamais l'écrit dans leur vie quotidienne, « *alors à quoi ça sert ?* ».

Je pense à O. et à X. qui me disaient *« de toute façon ça sert à rien, on en a rien à foutre. On a jamais réussi à apprendre alors c'est pas aujourd'hui que ça va commencer… De toute façon ça ne sert à rien…* » Nous avons, eux et moi, négocié un contrat : « *Vous venez trois fois et vous jouez le jeu pendant ces trois cours. Après trois cours on évalue et si vous dites que ça ne vous sert à rien, je m'engage à aller voir votre assistante sociale et à lui dire qu'on arrête les cours parce que ça ne vous apprend rien.* » Après ces trois cours, j'ai voulu faire une évaluation. « *Oui, oui, ça va on continue* » sur un air de « *c'est bon, on ne va quand même pas te dire qu'on apprécie non plus* » ! Ils ont été très assidus pendant les quelques mois qu'a duré la formation. Ensuite ils ne sont jamais revenus au cours mais sont venus dire bonjour l'une ou l'autre fois.

Il y a C. aussi, qui ne veut pas non plus entendre parler de cours mais qui vient chaque fois et est très soutenant pour le groupe.

U. et J. qui se débrouillent mieux avec la langue écrite mais ne l'utilisent pas beaucoup plus. Ils ont eu le même genre de réactions en début de cursus, sont restés très accrochés à la formation et ont demandé à pouvoir la continuer même après la fin de leur contrat. Aujourd'hui U. a trouvé du travail, il veut écrire un livre sur son histoire et son parcours dans le milieu de la prostitution et de la drogue pour que les gens sachent « *parce que les gens croient savoir beaucoup de choses mais ils ne connaissent rien…* »

Il y a aussi la violence à laquelle certains menacent de recourir. Que me dit H. quand il me dit «*je ne viendrai pas au cours, sinon je casse tout* » et Z. quand il dit : « *Si j'écris, ça va te faire peur !* » ou A. quand, après avoir écrit une seule phrase, il fait une boulette de sa feuille et avec une rage très visible la propulse par la fenêtre ? Que disent-ils de ce lien entre écriture et violence ?

L. me disait : « *Tu sais, quand toujours, pendant 12 ans On te dit que tu es con et que tu ne sais rien…* » W. : « *Qu'est-ce que tu veux, moi, quand je rentrais chez moi ils étaient tellement bourrés. Des fois, j'avais à peine déposé mon cartable je recevais une canette dans la tronche… comme ça. J'avais rien fait, j'aurais même pas eu le temps…* »

C. Stercq dans sa récente étude sur la fréquentation du public belge dans les centres d'alphabétisation bruxellois[6] parle de parcours marqués par des ruptures, ruptures familiales, sociales, scolaires,… D'autres auteurs comme S. Wagner[7] parlent d'« analphabétisme de résistance ».

---

[6] C. DUCHÈNE et C. STERCQ *Recherche-action : la place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise*, Bruxelles, Lire et Ecrire Bruxelles, 2005.

[7] S. WAGNER, *Alphabétisation et assimilation des minorités au Canada : le cas des francophones du Canada*, Alpha 90 – Recherches en alphabétisation du Gouvernement du Québec-Ministère de l'éducation, Québec 1990, p. 53-84

N'y aurait-il pas pour certaines personnes quelque chose qui aurait trait à un empêchement[8] d'apprendre tant leur souffrance est grande ? Est-il possible d'apprendre à lire et à écrire lorsqu'on est rempli d'une violence subie ? « L'intensité de la douleur fait voler en éclats les capacités à contrôler, à mémoriser, à se situer dans l'espace et le temps[9]. »

Dans tous les récits que j'ai eu l'occasion d'entendre, il est question de violence, journalière ou exceptionnelle. Enormément de gens, d'enfants subissent des violences qu'elles soient sociales, culturelles, sexuelles ou familiales. Ces violences, aussi graves soient-elles, expliquent-elles à elles seules ce phénomène de désaffiliation au savoir ou à l'apprentissage ?

IV. Là où le lien brûle ou fait défaut

Une des constantes du discours des personnes avec lesquelles je travaille est que leur(s) souffrance(s), n'a pas, n'ont pas pu être dite(s) ou entendue(s). Il n'y avait pas de lieu pour la dire, pas de lieu ou personne pour l'entendre. L'école ne répondait pas à leurs questions vitales.

Ce vide, cette absence de lien se fait sentir à différents niveaux : les supports de l'apprentissage, les liens milieu familial-milieu scolaire, une personne de référence ou quelqu'un pour écouter.

Depuis longtemps, les chercheurs réfléchissent à la difficulté culturelle que représente l'apprentissage scolaire pour certains enfants. Comment cela se joue-t-il pour des enfants victimes de violences ? Pour des enfants qui, toute la journée, cherchent des réponses à leurs questions existentielles, des réponses à leurs angoisses, à ce qu'ils vivent comme des questions de vie ou de mort… Elles seules ont du sens à leurs yeux. Elles seules les mobilisent. Si on n'y répond pas, comment ces enfants peuvent-ils entrer dans un apprentissage ? Mais comment faire pour y répondre sans entrer dans leurs fantasmes et leurs expériences de vie traumatisantes ? S. Boimare dans « L'enfant et la peur d'apprendre » parle de l'importance des thèmes de l'apprentissage. « Plus le thème est neutre et aseptisé, dit-il, plus il favorise le retour de l'inquiétude » et il continue : « Si le support doit être chaud, il ne doit jamais être brûlant.[10] » Il raconte comment il utilise les contes, légendes, mythes comme médiateurs culturels, comme supports à l'apprentissage. Ces textes parlent des questions de vie, de mort, d'inceste, de jalousie, d'envie de meurtre, de dévoration,… Ils sont remplis de violence et en parlent de manière décalée dans le temps et dans l'espace. Utilisés dans un cadre suffisamment rigoureux, ils peuvent permettre aux enfants, dit-il, d'y puiser des pistes de réponse. Combien d'enfants disent que ce qu'ils font à l'école ne les intéresse pas ? Combien de fois ai-je entendu : « *Mais j'm'en fous de ça…* ». A l'inverse K. me racontait comment elle n'avait rien compris au cours sur

---

[8] Au sens où l'entend E. HERMANT dans *Clinique de l'infortune La psychothérapie à l'épreuve de la détresse sociale*, Paris, Le Seuil, 2004

[9] Suzanne B. ROBERT-OUVRAY *Enfant abusé, enfant médusé, op cit.* p. 136

[10] S. BOIMARE, *L'enfant et la peur d'apprendre,* op cit. p. 101 et 103

les pronoms personnels compléments : « *au début, je pensais que ça allait puis je ne sais pas, tout s'est embrouillé* » Je revoyais avec elle ses exercices et cela posait problème à partir de « Les enfants ont abusé de leurs parents ». Pour elle qui a été abusée si longtemps, est-ce vraiment étonnant que cela se brouille à cet endroit ? « *Et,* me dit-elle, *le prof a dit que pour des questions de politesse, dans cet exemple, on ne met pas : Les enfants en ont abusé mais ont abusé d'eux. Je comprends rien, pourquoi pour des questions de politesse ?* »

Combien d'enfants ai-je vu traîner toute une journée à l'école avec un air absent… Je me souviens d'un jour où je demandais à T. comment ça se passait pour lui, maintenant qu'il était en SRJ (décision qui a été prise suite à des faits de délinquance et afin de le mettre un peu à l'abri des violences familiales). Du haut de ses quelques petites années, il me répond : « *Ben c'est plus difficile qu'avant, parce que avant, à 4h je voyais ma maman, comment elle va et tout. Maintenant pendant toute la semaine je me demande si vendredi elle sera là, je pense comment elle va… Tu vois je ne suis pas là, alors… Avant c'était une journée maintenant c'est 5 jours.* » Son inquiétude était palpable. Et l'école alors d'accompagner l'enfant à porter sa parole plus loin, d'interpeller les parents, le SRJ et les différents intervenants pour que les angoisses de l'enfant soient entendues et que des pistes puissent être proposées afin qu'il puisse s'apaiser et (ré)investir le scolaire. J'ai vu des enfants ayant vécu des violences familiales graves, être tout à fait en porte-à-faux avec l'apprentissage, jusqu'au jour où l'école a pu entendre les violences subies, mettre en place un travail de réseau de manière à ce qu'il soit mis fin à ces violences, qu'elles soient reconnues et travaillées ailleurs qu'à l'école, que la famille puisse s'engager dans un soutien de l'apprentissage. Ces enfants se mettent parfois à apprendre extrêmement vite, comme s'ils avaient stocké les informations nécessaires à l'apprentissage mais n'y avaient momentanément pas accès. Je suis très souvent étonnée, avec des adultes en alphabétisation, de rencontrer ce même type de situations où ils apprennent très vite, font des progrès fulgurants, comme si quelque chose avait dû se passer pour que tout à coup ils puissent remettre des liens entre tout ce qu'ils savaient sans doute déjà.

M. me disait : « *il faut essayer de comprendre la personne. C'est dur de se dire : « chez moi j'ai mes problèmes et puis maintenant je suis à l'école et mes problèmes je les mets de côté. » Moi, personnellement si à ce moment-là quelqu'un m'aurait dit « Je suis là, je t'oblige pas à parler ni quoi que ce soit » ben… j'aurais été plus confiante en moi…* »

Parfois il y avait eu quelqu'un, puis cette personne disparaissait, changeait de travail, mourait et les liens étaient à nouveau coupés.

Parfois les interlocuteurs étaient trop fragiles et les personnes en souffrance avaient peur de faire mal, peur que leur mal, tellement insupportable pour elles-mêmes, fasse mal à la personne qu'ils commencent à apprécier et qui se trouve là devant eux. M. « *C'est ça que j'ai ressenti : je voulais montrer aux gens le mal que j'avais, d'un autre côté je voulais pas, je voulais pas les atteindre avec mon mal…* » Personne pour être là, pour entendre des mots qu'on ne peut pas dire… « *Tu sais, il fallait m'apprivoiser* » Pas parler, non… juste être là. *« On parlait pas spécialement de mes problèmes, on parlait de tout et de rien, elle m'offrait des cadeaux, d'ailleurs que j'ai toujours… C'est vrai ! Depuis mes primaires ! C'est précieux pour moi.* »

Il y avait eu une situation de violence : décès, coups, viol,… Quelque chose avait été fracassé mais il n'y avait eu rien ni personne pour réparer, pour retisser des liens. Il y avait eu rupture des liens de transmission. Il y avait refus de l'autorité : « *Je ne supportais aucun ordre de qui que ce soit parce que dans ma tête c'était : les ordres que j'ai à recevoir, c'est rien que de mes parents, si mes parents ils ne sont plus là, ben j'ai pas d'ordre à recevoir, de personne* ».

Et la seule réponse était alors un silence, un silence violent, d'une violence contre soi ou contre les autres. La seule réponse possible était un repli sur soi. « Il se tait mais son silence est une façon de mourir peu à peu à soi car les excès de stimulations non mentalisés agissent comme des poisons internes[11]. »

M : « *Moi j'voulais rien savoir puisque plus tu m'en parlais, plus je m'énervais. C'est comme ça que j'foutais encore plus le bordel, que j'étais encore plus méchante envers les gens et ils le voyaient en plus…* Y : *Et quand on t'en parlait pas ça allait mieux ?* M : *Quand on m'en parlait pas ça allait… un peu mieux quoi… J'essayais quand même de rester calme. En fait j'avais des périodes où tout allait bien et j'avais des périodes où, à mon avis, quand ça allait bien, le mal que j'avais au fond de moi, j'le gardais, je me forçais à le garder pendant x temps et puis à un moment ça explosait et tout va mal et ça a toujours été comme ça : une période ça va, une période ça va pas, une période ça va, une période ça va pas…* »

« Ce n'est pas une simple difficulté de parole, c'est une impossibilité de langage : il n'y a pas de mots pour dire ce drame, la langue elle-même est muette. Cette disparition de la langue est la mesure de sa souffrance et de sa force toujours à l'œuvre, elle traduit son côté surhumain (échapper à la langue c'est échapper à la condition d'homme), elle témoigne aussi d'une quasi-impossibilité de penser, puisque les mots se dérobent : ici l'on est contraint au silence et à la solitude face à cette douleur qui n'a pas d'espace social pour s'exprimer … [12] ».

Lorsque l'identité profonde de l'individu est altérée, « chaque nouvelle raison d'avoir honte réactive les hontes anciennes. Il y a un effet de résonance comme dans une chambre d'écho. [13] » L'auteur ajoute plus loin : « A chaque étape, le sentiment de honte envahit un peu plus profondément la psyché jusqu'à ce qu'il lui colle à la peau [14]».

K. : « *Moi, j'ai toujours pensé que c'était de ma faute.* Y : *De ta faute ? Comment ça de ta faute ? C'est de ta faute si tes frères t'ont violée et si ton père veut t'envoyer bosser dans un bordel ?* K.: *Oui, j'ai toujours pensé ça… Peut-être il a raison : je ne vaux rien, je suis juste bonne à me suicider….* »

---

[11] S. B. ROBERT-OUVRAY *Enfant abusé, enfant médusé, op cit.* p. 141

[12] JP BOUILLOUD « *Souffrir pour comprendre ? Expérience individuelle et production intellectuelle* » dans : E. ENRIQUEZ, Cl. HAROCHE, J. SPURK *Désir de penser, peur de penser*, Lyon, Parangon/Vs, 2006 p.49

[13] Vincent DE GAULEJAC *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996 p. 30

[14] Op cit p.55

La violence destitue le sujet[15].

N'y aurait-il pas pour certains quelque chose qui aurait trait à un refus d'apprendre, un refus de l'école, un refus du code comme seule manière possible de refuser ce qui leur arrive, comme seule manière possible d'entrer en rébellion contre le monde qui les agresse tant ? Quelque chose qui s'approche de ce que Furtos nomme un symptôme d'auto-exclusion[16].

V. Là où nos histoires entrent en résonance

Je me rends bien compte que la manière dont ces histoires m'interrogent, me touchent et me mettent en réflexion a à voir avec ma propre histoire, avec mon rapport au savoir.

Petite j'adorais lire, je lisais beaucoup mais je ne prétendais pas écrire. Plus tard, je n'écrivais que lorsque j'y étais vraiment contrainte. J'écrivais avec 5 fautes par ligne, non que je ne connaisse le code mais je le refusais, comme je refusais d'apprendre, de dire ce que l'enseignant voulait entendre, d'entrer dans un savoir « académique ». Seule l'expérience comptait à mes yeux, elle seule était digne de reconnaissance, le savoir étant pour moi lié à l'abus de pouvoir et à la violence. Et pourtant je voulais savoir. Mais sans doute pas apprendre ni me mettre à penser. Or, « c'est la posture adoptée face au savoir qui est émancipatrice, pas le savoir lui-même. [17] »

C'est en travaillant avec une enfant dans un cadre de remédiation scolaire que j'ai appris l'importance du code et son utilité. Une enfant qui ne savait pas lire ni écrire, elle avait 10 ans et son institutrice ne savait qu'en faire. Elle a écrit avec moi un texte sur ses vacances en Turquie. Un moment qui était pour elle plein d'émotions positives. Elle l'a écrit comme elle pensait, dans un style « infra-phonétique », sans aucune correction de ma part et la semaine suivante, lorsqu'elle a voulu le relire, elle en a été incapable, elle m'a regardée très surprise de ne rien comprendre à son propre texte. Nous avons (sur base de nos souvenirs et de mes notes) refait ensemble le texte oralement, elle l'a réécrit de manière tout à fait satisfaisante et n'a plus eu de difficultés particulières d'orthographe et moi non plus ! Donner du sens aux apprentissages, permettre de faire des liens, comprendre l'utilité du code…

Pour l'apprentissage de l'écriture comme manière de construire un savoir, comme manière de penser, il m'a fallu attendre encore quelques années. J'ai eu la chance de rencontrer des animateurs d'atelier d'écriture qui m'ont permis d'expérimenter que l'écriture peut servir à dire non, que l'écriture et le savoir ne sont pas nécessairement, ni seulement des instruments de pouvoir, qu'ils peuvent aussi servir à dire son refus, à marquer son désaccord.

---

[15] A l'inverse d'instituer - référence égarée

[16] J. FURTOS *Le syndrome d'auto-exclusion* dans Rhizome 9, sept 2002, p. 15 sur www.ch-le-vinatier.fr/orspere

[17] F. HATCHUEL *Savoir, apprendre, transmettre Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2007, p. 140

Pour entrer dans un savoir plus académique, il m'a fallu aller revisiter ma propre histoire plus avant pour aller retrouver en quoi le savoir est en moi lié à l'abus de pouvoir et m'en tenait donc extrêmement éloignée.

Tout cela me donne évidemment un regard particulier sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est bien sûr avec ce regard que je travaille, avec ce regard que je réfléchis à la manière dont s'articulent ces questions. Et, il est bien évident qu'au moment où j'entre dans une formation universitaire alors que j'ai toujours refusé cela, au moment où je suis amenée à produire un écrit sur mon savoir, sur ce que j'ai appris au cours de toutes ces années avec des personnes en difficulté de lecture ou d'écriture, les questions liées au sens de l'écriture, au lien que l'écriture noue avec la violence et les questions éthiques liées à ces pratiques m'interpellent de manière « affectée »[18].

VI. Là où il est important de marquer un temps d'arrêt, de résider un peu

Et arrive ce fameux vendredi soir. Fin de semaine, 17h30', un vendredi comme un autre. La formation est terminée, on a travaillé encore un peu en sous-groupe, bu un verre à la terrasse, il est tard, on rentre. Je ramène Pascale[19]en voiture. On sort de Bruxelles, on a le temps de papoter un peu… On discute formation. Je lui parle de la difficulté que j'ai par rapport à des questions éthiques pour le travail que nous avons à remettre.

J'avais proposé à l'un des groupes avec lesquels je travaille en atelier d'écriture, de m'aider pour cette recherche. En effet, qui mieux qu'eux peut savoir ce qui les a amenés là… Première partie de ce travail : atelier d'écriture sur le thème de l'écriture. Ecriture en rubriques, 6 rubriques : actes d'écriture, contraires du mot « écriture », souvenir lié à l'écriture, engagement par rapport à l'écriture, citation, mode d'emploi de la feuille – écriture d'un texte sur l'écriture. Deuxième partie : l'objet de mon travail est de chercher s'il y a un lien entre difficultés d'écriture et violence. Pouvez-vous m'aider là-dessus ? Telle était ma question. Tous, ils me répondent qu'ils veulent bien m'aider mais que non, il n'y a pas de lien avec la violence, vraiment non. Et ils essayent, pour moi, de trouver ce qui dans leur vie est à l'origine de leurs difficultés avec l'écrit. Et ils racontent…

Si aujourd'hui V. a des difficultés, c'est en lien avec le décès de son père. Il avait 14 ans. Pour son père l'école, le savoir, la promotion sociale, la culture c'était très important. Il me dit avoir eu avec son père de très longues discussions sur la politique, l'histoire, la culture,… toutes les questions importantes de société. Ils adoraient cela tous les deux. Son père était son soutien. Quand son père est mort, il a décroché de l'école. Et s'ensuivent des années difficiles, des années

---

[18] Affecté au sens où l'entend Jeanne FAVRET-SAADA, dans le double sens de traversé par des affects et affecté à…, assigné par le terrain, assigné à résidence. « *Etre affecté* », J. FAVRET-SAADA Gradhiva n° 8, 1990, Etudes et notes

[19] Pascale JAMOULLE, responsable de la formation.

sans beaucoup d'attaches, des années douloureuses… Une espèce d'errance de laquelle il essaye de se sortir régulièrement.

Pour P. non plus ça n'a rien à voir avec la violence. Son père était extrêmement sévère, extrêmement strict, tout le monde le sait dans le quartier. Ça valse quand il n'est pas content. Il fallait que P. ramène de « *très très beaux résultats, genre 80% en 5° secondaire, mais ça, ce n'est pas possible me dit-il. Mais mon père voulait ça. Alors moi, je savais que je ne savais pas, ça me stressait tellement que je ne faisais pas. Je ne voulais même pas voir, même pas essayer ces travaux en français… Je ne pouvais pas. Je n'arrive pas à faire des phrases, c'est comme ça. C'est à cause de ça.* » Aujourd'hui encore il a d'énormes difficultés à trouver ses mots, à faire des phrases, à articuler sa pensée. Faire une lettre est pour lui extrêmement difficile bien qu'il n'ait pas le moindre problème en orthographe.

Pour R. non plus, ça n'a rien à voir avec la violence : « Moi c'est le contraire : mes parents me laissaient tout faire, je faisais ce que je voulais. Je voulais faire tel cours ou telle option, c'est moi qui décidais. Eux ils s'en foutaient. Ils ne s'occupaient pas de ça. Pas du tout. Je faisais ce que je voulais, c'est moi qui décidais. Y. : Et tu regrettes ? R. : Non, enfin peut-être que je devrais dire oui, je n'en sais rien, de toute façon c'est le passé et donc voilà, on s'en fout. C'est passé, c'est passé. »

Et je suis avec un sentiment très fort d'avoir entendu des choses qui traduisent de la violence. Or, eux me disent « *Non, ça n'a rien à voir* ». Que faire avec ma perception tout en les respectant dans ce qu'ils me disent de leur histoire : « *non, ça n'a pas de lien avec la violence* » ? Je ne me sens absolument aucun droit de remettre cela en question. S'ils me disent que ça n'a pas de lien avec la violence, c'est que ça n'en a pas. Peut-être, un jour, me diront-ils l'inverse, peut-être pas… Je ne me sens absolument pas fondée à dire l'inverse ni même à le penser. Mais que faire alors avec ma perception ? Quel est ce tourbillon dans lequel tout cela m'entraîne ?

Pascale me dit que j'ai le droit d'interpréter, que c'est le fondement même de la science anthropologique. Mais, éthiquement je ne peux aller à l'encontre de leur interprétation. C'est de leur vie qu'il s'agit. Qui suis-je pour dire : « tu dis non, mais c'est moi qui ai raison, il y a un lien » ?

Dire qu'ils ne voient pas le lien ? Dire cela, c'est affirmer ce lien et les disqualifier encore plus.

Faire un lien entre analphabétisme et impossibilité de trouver les mots ? C'est tentant… Mais qui, lettré ou illettré, victime de violence, trouve les mots ? C'est bien ça le problème de la violence : elle laisse l'individu sans mots, dans un état de sidération. Il ne lui reste plus que les actes, les mots lui manquent, il ne peut plus penser, il ne peut plus qu'agir pour dire. Faire ce lien « analphabète » et « sans mot pour dire la violence » c'est enfermer l'individu dans un stigmate, faire de la discrimination négative comme dirait Castel.[20]

---

[20]R. CASTEL *La discrimination négative*, Condé-sur-Noireau, Seuil et La République des idées, 2007

Juxtaposer leur avis et le mien et laisser le lecteur libre de son interprétation ? Un leurre, par le fait même que c'est moi qui prends la parole et qui écris, c'est mon discours qui est légitimé.

Leur donner leur récit mais pas l'interprétation que j'en fais ? Cela ne résout rien. C'est confisquer leur savoir, le trahir et le faire mien... Au nom de quoi ? Quelle serait ma légitimité ? V., P. et R. me parlent d'une part de leur histoire et moi j'en conclurais que je sais mieux qu'eux ce qu'il faut en penser ? Quel serait ce savoir sur leur vie que je possède et qu'ils ne possèdent pas ? Ne s'agirait-il pas plutôt d'un questionnement que d'un savoir ? Ce questionnement ne doit-il pas d'abord leur revenir ? Ecrire ce questionnement sans lui donner un statut de savoir ?

J'essaye d'imaginer la situation où quelqu'un viendrait m'interroger, par exemple sur le choix des sujets des travaux de fin de cycle de ce type de formation. Il avancerait une hypothèse, hypothèse que je réfuterais. Quelque temps plus tard je lirais qu'il conclut à l'existence de ce lien. Il dirait que certains ne voient pas ce lien ou ne le perçoivent pas mais que pour lui, c'est clair, ce lien existe. C'est la violence qui me serait faite que je ressens. Je me refuse donc à faire cela...

En anthropologie il ne s'agit pas de faire des liens individuels, mais de tirer des fils collectifs de toutes ces histoires individuelles. C'est pourquoi on parle « d'anonymiser » les récits, de faire en sorte que les personnes deviennent personnages du récit, qu'ils ne s'y retrouvent pas comme tels. « Anonymiser » les récits pour protéger les personnes ? De quoi faut-il les protéger ? Si mon écrit les met en danger, puis-je l'écrire ? Cacher leur « visage», est-ce suffisant ? Changer leur prénom, pourquoi ? Si je n'utilise que des lettres qu'est-ce que cela change ? Il y a leur vie, individuelle et personnelle et il y a ce qui est de l'ordre du processus, qui fait trace collective. Peu importe qu'ils s'appellent Anatole, Julien ou Zoé, qu'ils soient lui, toi ou moi, il y a quelque chose qui nous est commun, quelque chose qui va de A à Z. En rendant les personnes « personnages de récit », est-ce eux que je protège ou moi ? L'invitation éthique de la « Clinique de concertation » de ne parler des gens que comme s'ils étaient là, cette manière un peu révolutionnaire de travailler le social, de se prémunir de l'irrespect, ne peut-elle, ne doit-elle pas être transposée dans nos écrits ? Il n'est donc pas question de m'autoriser à tirer des fils qui vont à l'inverse de leur parole, non !

Quelques semaines plus tard je reparle, dans ce même atelier d'écriture, de cette difficulté qui est la mienne : «*Vous m'avez dit que vos difficultés avec l'écrit n'avaient rien à voir avec la violence. Moi, je ressens ce que vous m'avez dit, ce que vous avez vécu, comme très hard, très dur, très violent...* » Et V. me dit que « *oui, bien sûr c'était très violent !*» Et il me parle du choc terrible de l'annonce de la mort de son père par un policier qui n'avait aucun tact, aucun respect. Son père n'était sans doute pas un homme sans défaut, non, mais c'était son père ! Il me parle aussi de la réaction du directeur de l'école : « *Ce sont des choses qui arrivent à tout le monde, tu dois te ressaisir maintenant, c'est bon...* » « *De toute façon de ce quartier il ne peut rien sortir de bon...* » *C'est comme ça,* me dit-il, *que j'ai décroché de l'école.* Et on reparle des effets des violences successives, des paroles qui font mal, de ce qui rompt les liens de transmission.

Mon problème immédiat est résolu. Mais la question reste. S'il m'avait dit non, si je n'avais pas eu l'occasion d'en reparler avec lui, si… qu'aurais-je fait ? Quelle est cette place nouvelle à laquelle cette recherche me convie ? Comment vais-je l'occuper ? Qu'en est-il si ce que l'autre dit de lui et ce que je perçois ne vont pas dans le même sens ?

C'est sans doute cela qui est au cœur de ma question. Peut-être est-ce cela la violence qui empêche d'avoir accès au savoir, la violence qui met à l'écart ? La violence d'un discours (verbal ou acté) sur l'autre qui l'enferme, qui le nie, qui le réduit à quelqu'un qui ne sait pas, qui ne comprend rien de lui-même… Quel sens, quel pouvoir, quel statut donner à l'interprétation ? Pourquoi l'individu assigné, interprété, disqualifié se mettrait-il à chercher à savoir, à chercher le sens ? Il y a celui qui a plus de savoir (professeur, travailleur social, universitaire, parent,…), qui, de plus, est censé prendre soin de l'individu (« c'est son métier », « il fait tout ce qu'il peut pour toi », « c'est ton père »,…) ; si cette personne enferme l'individu dans un discours ou des actes destructeurs de lui-même, dans un discours ou des actes dans lequel il ne peut se reconnaître, que doit-il penser ? Qui est-il alors ? Pourquoi apprendre si ceux qui portent le savoir ont abusé de leur pouvoir ? Comment sortir de tout cela ?

Devant cette interrogation quant à la place qui est la mienne, mon premier mouvement était : « dans ce cas, j'arrête cette formation. »

Puis, je fais le pari de revoir Pascale et de lui dire que j'ai un blocage, que je n'arrive pas à écrire suite à notre discussion. Dans sa réponse je crois percevoir que ma question l'agresse et je pense alors qu'il vaut mieux que j'arrête. Je ne veux pas lui faire mal, j'ai juste une interrogation : que faire de tout ça ? Je n'arrive pas à écrire. C'est tout ! Je me sens coupable d'interroger cela même qui a l'air d'être à la base du savoir universitaire : « Si on ne peut interpréter, alors il n'y a pas de savoir universitaire. »

Qui suis-je pour interroger cela ? Mais, interpréter à l'inverse de la parole d'autrui est extrêmement violent à mes yeux et je ne veux pas être auteur de cette violence. Et l'interprétation que j'en ferais ne sera que mienne. Elle parlerait plus de moi que d'eux et elle serait différente aujourd'hui de demain.

Pourtant, interpréter c'est aussi prêter sa voix à un poème, ses mains et sa sensibilité à une partition. C'est faire découvrir, rendre accessible voire permettre à l'autre d'être touché par une œuvre, un discours, un acte auquel, sinon, il ne comprendrait rien. Piera Aulagnier[21] dit même que l'interprétation est vitale. Si la mère n'interprète pas les cris de son bébé celui-ci risque de mourir, si elle n'interprète pas le monde pour lui, comment peut-il s'en faire une représentation ? Pourquoi alors cela me semble-t-il si violent dans ce contexte ?

Ce jour-là, revenir vers ces jeunes avec les questions qui étaient les miennes, leur partager mon ressenti et les difficultés qu'il me posait, a visiblement permis de construire un savoir ensemble, de comprendre ensemble, de mettre ensemble du sens. Arrivé à la fin de ses quelques mois de

---

[21] P. AULAGNIER *La Violence de l'interprétation Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, 2003

formation, P. jetait un regard en arrière sur celle-ci. Nous reparlions du chemin parcouru entre les deux mots minuscules qu'il écrivait tout serrés en haut de la feuille en début de formation et la lettre de motivation qu'il venait d'achever. Faisant référence à ces moments de discussion autour de mes questions, il me disait : « *Oui, tout ça c'est à cause de ce qu'on discutait l'autre fois… Mais, maintenant, ça va, je peux souffler un peu…* »

« L'expérience vécue ne se transforme que si elle est réfléchie[22] »

Tout l'enjeu de mon travail quotidien consiste à permettre aux personnes précarisées, illettrées, de retrouver, par l'écriture, un savoir sur eux-mêmes, de se construire un savoir sur eux-mêmes et sur le monde. Un savoir qui leur permette d'exister, d'être en relation. Un savoir à construire ensemble. Un savoir à construire en lien avec l'histoire du monde, l'histoire minuscule ou grandiose. Peut-être que c'est cela qu'a perçu N. quand il dit « *écrire c'est rentrer dans l'âme de l'humanité* » ou cela qu'écrit E. quand il donne à son texte sur l'écriture la forme d'un homme ?

Construire ce savoir avec les personnes concernées, à leur rythme, à notre rythme. Co-interpréter. Prendre le temps, ensemble, de dire, d'interroger, de réfléchir, d'apprendre, de transmettre. Interpréter ensemble. Faire un travail du type de ce que certains appellent une recherche-action-formation, ce qui a été fait par exemple dans « Le croisement des savoirs » [23], ce qui s'approche de ce qu'en atelier d'écriture on appelle « analyse réflexive » (mais qui se joue sur du beaucoup plus long terme). Ceci ne rentre malheureusement pas dans le cadre de cette formation (contraintes de temps, nécessité d'une équipe pour porter le processus, etc.).

VII. Là où les postures entrent en conflit

Peut-être cette question est-elle celle d'une double position, d'une double appartenance : formatrice en alphabétisation et étudiante en recherche anthropologique ?

Comme formateur, il s'agit d'accompagner un processus, donc d'être symbole de sécurité, d'ancrage, de racine, d'affirmation que c'est possible.

Le formateur en alphabétisation a un rôle de tuteur, au sens que lui donne Cyrulnick quand il parle de « tuteur de résilience ». Il est celui qui tient debout, qui reste la tête hors de l'eau dans la tempête des émotions que suscite cet apprentissage. Il est celui qui reçoit la peur, l'agressivité, la violence, l'espoir. Il a à « apprendre à recevoir ces manifestations parfois agressives et/ou déstabilisantes même si elles ne lui sont pas adressées en tant que personne, mais bien pour ce qu'il ou elle représente. [24]» Il lui faut apprendre à laisser tout ceci le traverser en restant bien

---

[22] GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ *Le croisement des savoirs Quand le Quart Monde et l'université pensent ensemble,* Paris, Ed. de l'Atelier/Ed. Ouvrières, Ed. Quart Monde, 1999, p. 295

[23] GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ *Le croisement des savoirs Quand le Quart Monde et l'université pensent ensemble* Op cit.

[24] F. HATCHUEL *Savoir, apprendre, transmettre*, op cit. p.124

ancré dans son travail sur la langue, en permettant à l'autre de se l'approprier. C'est bien cela le « bricol-art[25] » du formateur.

Est-ce compatible avec la posture du chercheur anthropologue ? Toutes ces semaines de formation me donnent à voir l'anthropologue comme quelqu'un qui atteste du savoir des individus « autres », non reconnus, étrangers, en situation précaire. Il recherche ce savoir qui lui est partiellement étranger, le confronte ou le met en lien avec son propre savoir et la littérature. Il recycle tout ce savoir qu'il reçoit, l'interprète afin de le rendre accessible à d'autres personnes situées dans d'autres strates de la société. Il rend à ce savoir un droit de cité. Il revendique que l'on en tienne compte. Son rôle est de chercher à comprendre et de porter plus loin, il n'est pas de rester ni d'accompagner. « Il a un rôle de passeur » me disait Pascale Jamoulle.

Transmettre la parole de ceux qui n'y ont jamais eu droit, la porter plus loin parce qu'ils ne sont pas en mesure, aujourd'hui, de la porter eux-mêmes, n'est-ce pas, malgré tout, une manière de ne pas leur permettre de la porter eux-mêmes, finalement de la leur confisquer ?

« Une constante demeure cependant : la problématique de l'apprentissage et du savoir renvoie toujours aux questions de dépendance. »[26] L'apprentissage suppose toujours, à un moment, une trahison, une sortie de la dépendance. Etre anthropologue serait-ce dès lors accepter de recevoir un savoir, puis, pour le porter plus loin, de sortir de cette dépendance qu'on a installée et accepter de trahir les personnes qui nous ont transmis ce savoir ? Est-ce cela la double question des anthropologues : « Brûle-t-on toujours son terrain ? » et « Le terrain nous brûle-t-il toujours ? »

Ces rôles de passeur et de tuteur peuvent-ils être tenus par le même individu dans les mêmes groupes, avec les mêmes personnes, dans le même temps ?

Celui qui joue le rôle de tuteur peut-il trahir ? Est-ce son rôle ? N'est-ce pas l'apprenant qui doit faire cette démarche d'autonomisation ? Si le formateur entame ce genre de démarche, en renversant les rôles, ne risque-t-il pas de faire revivre cette violence déjà subie tant et tant de fois…

« Ecrire sur » des personnes analphabètes est sans doute aussi difficile que d' «aller vite » dans une maison de repos ? Peut-être s'agit-il là d'une transgression profonde, d'une violence insoutenable, d'une manière d'être affecté, assigné… Mon rôle n'est-il pas plutôt d'accompagner les personnes qui font une démarche d'alphabétisation afin qu'elles puissent prendre elles-mêmes cette parole, une parole construite avec d'autres, la leur ?

---

[25] Au sens où Olivier SERVAIS parlait de bricolage comme d'un mot qui comprend le mot brisure et le mot collage mais auquel je voudrais ajouter le mot art.

[26] F. HATCHUEL *Savoir, apprendre, transmettre*, op cit., p.54

VIII. Violence de l'écriture ou écrire pour traverser la violence ?

Vendredi 24/10, évaluation de ce cycle de formation. Chacun présente en quelques mots le propos de son travail. Lorsque c'est mon tour j'en parle à peu près dans ces termes : « un travail sur le lien, les liens entre difficultés d'écriture et violence. Puis, je décentre un peu ma question à partir de mes propres difficultés à écrire sur ce sujet et interroge le lien entre écriture et violence. Est-ce écrire qui est violent ? Mais écrire n'est-ce pas aussi une manière de traverser la violence ? »

Et ma voisine, qui écrit sur son parcours d'exil en écho avec sa place d'assistante sociale qui accompagne des personnes demandeuses d'asile, me dit : « *c'est tout à fait ça, écrire tout ça, c'est trop violent. Je ne peux pas.* »

a. L'écriture, violente ?

L'écriture répond-elle à la définition que nous donnions de la violence ? Peut-elle avoir pour effet de contraindre une personne à penser, agir ou se comporter d'une certaine façon, à subir une expérience qu'elle n'a pas choisie ? Peut-elle avoir pour effet de chosifier l'autre, de l'instrumentaliser, de le nier en tant que personne dotée d'un statut ? L'expérience que l'on peut avoir de l'écriture, n'est-elle pas parfois de cet ordre ?

Penser qu'il faut protéger les personnes au sujet de qui on écrit, suppose au minimum qu'on pressente qu'écrire comporte une grande responsabilité, voire un danger…

Depuis la nuit des temps, nous rappelle R. Barthes, l'écriture a été l'instrument du pouvoir. « Il y a une vérité noire de l'écriture : l'écriture pendant des millénaires, a séparé ceux qui y étaient initiés, peu nombreux, de ceux qui n'y étaient pas (la masse des hommes), elle a été la marque de la propriété (par la signature) et de la distinction (il y a des écritures primaires, vulgaires et des écritures cultivées). [27] » ou : « L'écriture est toujours liée de très près à l'enjeu social[28] » Elle fait et a fait violence. Mais qui dit pouvoir dit aussi contre-pouvoir, nous en reparlerons.

L'écriture fige, immobilise, fixe. Elle met de la distance. Elle arrête le temps. N'est-ce pas aussi une caractéristique de la violence que d'arrêter le temps, que de figer l'individu victime de violence dans un espace et un temps hors du réel ? « *Tu sais, parfois c'est comme si j'étais restée petite. Comme si j'avais encore peur, comme si ça pouvait recommencer…* » En arrêtant le temps, l'écriture nous fait entrer dans le langage du récit. Si on ne peut accéder au récit de sa propre histoire, comment peut-on entrer dans le langage du récit ? « *Si ça a à voir avec ma propre histoire ? Je n'en sais rien… J'ai jamais pensé…*» Que faire si l'histoire personnelle de l'individu est remplie de violence, comment supporter d'en faire un récit, d'y revenir, d'avoir un savoir dessus ? « *C'est du passé, c'est du passé, on s'en fout* ». Cette souffrance est-elle, elle-même violence ?

---

[27] R. BARTHES *Plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture*, Paris, Seuil, 2000, p.29-30
[28] Op cit. p.33

L'écriture nous confronte au manque, à l'incomplet, à la fragilité, à la frustration. Les mots n'expriment pas suffisamment la pensée, ils ne sont pas toujours justes. Ils disent d'autres choses que ce qu'on a voulu y mettre. Ils nous échappent. Ils nous trahissent.

Dans son analyse du geste graphique, R. Barthes relève que l'écriture est une question de lien, d'agencement, de liaisons et de ruptures (ponctuation, coupure de mots, de phrases,… lettres liées et déliées,…). Ecrire suppose toujours un autre, un lecteur. Au minimum un autre soi-même… « l'écriture c'est donc l'échange[29] ». Que faire si être en lien est dangereux ? Si être en lien, faire du lien, faire des liens réveille des expériences insoutenables ? Les personnes avec qui je travaille opposent souvent l'écriture à la relation, au dialogue, à la parole, à (se) comprendre,…. Parlent-elles d'une différence entre la langue orale et la langue écrite ou d'une expérience effectivement opposée à la relation ? Même la lettre « n'a pas le statut d'un tour d'écriture, elle n'est pas destinée à ouvrir une série d'échanges[30]. » Eux pour qui, parfois malgré les apparences, la question du lien, de la relation est primordiale, comment peuvent-ils alors entrer en écriture ? Lorsqu'en atelier d'écriture je leur ai demandé une citation (réelle ou imaginaire) au sujet de l'écrit E. note : « *Je suis seul avec mon stylo, comme un tox avec sa seringue.* » Ecriture – relation ? Ecriture – violence ?

Pour pouvoir apprendre le code de l'écriture, la langue de l'écrit, il faut d'abord pouvoir être entendu dans sa souffrance, dans ses compétences, dans son langage, dans sa langue, pour petit à petit métisser celle-ci avec le code afin de trouver une manière d'être, de dire et d'entendre, d'être en lien. « Oser s'approprier le savoir scolaire demande d'abord que l'expérience de vie soit reconnue comme source de savoirs.[31] »

Dans ce travail, ce n'est qu'en me mettant à écrire tout cela, ce n'est qu'en prenant le temps d'écrire toutes mes difficultés que je parviens à les penser. Avant d'écrire, je sens, je ressens mais je suis incapable d'articuler ma pensée, je n'arrive pas à mettre mes émotions suffisamment à distance, écrire m'y oblige, écrire me pousse à réfléchir plus loin.

b. Ecrire, serait-ce alors une manière de traverser la violence ?

La littérature est pleine de témoignages de personnes qui ont utilisé l'écriture pour traverser la violence qu'ils avaient subie. Les tags des murs de nos cités sont pleins de cette violence qui essaye d'être dite et qui demande à être entendue. Parfois elle se fait d'ailleurs magnifique œuvre d'art. La psychanalyse et la psychothérapie savent utiliser l'écriture depuis bien longtemps. « [Après la violence] il n'y a plus de retour possible à une vie normale, sauf peut-être

---

[29] Op cit. p54

[30] M. DE FORNEL « *La peine à écrire* » dans D. FABRE *Par Ecrit : Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1997, p. 112

[31] GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ *Le croisement des savoirs Quand le Quart Monde et l'université pensent ensemble*, Paris, Ed. de l'Atelier/Ed. Ouvrières, Ed. Quart Monde, 1999, p. 318

à confier son malheur à un texte, ou à la confier à un récit qui va faire office de médiation réparatrice, dans le cadre par exemple, d'une psychanalyse, voire d'un procès. [32] »

L'écriture devient un lieu extérieur à soi qui permet alors d'expérimenter l'expression de cet indicible, de cet innommable. K. m'écrit à ce propos : *« Voilà, je peux te dire que si j'ai écrit, c'est tout simplement pour déposer. Moi c'est très lourd et franchement je ne sais pas si je vais m'en sortir.* »

L'écriture, un lieu où l'on peut dire sans dire : « l'écriture sert à cacher ce qui lui est confié[33] ». Un lieu où l'on peut cacher, se cacher, où l'on peut employer des métaphores, garder un contrôle sur ce qui est dit, y revenir ou de mettre loin de soi, apprivoiser un récit, son propre récit, fiction ou réel ? Magritte, avec sa pipe, posait, par l'écriture, cette question de la différence entre le réel et la représentation que l'on peut en faire. L'écriture donne cette opportunité de mettre en scène « la réalité ». Pouvoir écrire quand la violence est introjectée, demande de pouvoir imaginer que la situation n'est pas inéluctable. Le récit peut être un moyen de l'expérimenter dans une espèce de jeu de cache-cache et la fiction peut être une opportunité que donne l'écriture pour traverser la violence. Ecrire, c'est une manière de ré-expérimenter une frontière avec le réel, le monde extérieur, l'autre… c'est retrouver une peau, un contenant. Se retrouver.

Les mots sont, dit-on, comme les vases du potier, prisonniers du vide qui les habite. En les écrivant nous leur donnons une silhouette, nous leur donnons corps. Nous donnons corps au vide qui nous habite…

Une des participantes à un atelier d'écriture[34] évaluait ainsi le travail effectué : « Ecrire… Repousser ses limites. La découverte de soi-même. C'est aussi apprendre à se connaître, à connaître les autres. La poésie, la fantaisie s'apprennent, s'expriment par notre richesse intérieure, par notre réflexion, notre création en toute liberté. Se sentir capable, valorisée c'est l'ouverture d'un avenir meilleur. C'est prendre conscience, à travers nos textes, que nous ne sommes pas « que » des petites aide-ménagères mais aussi des personnes, des êtres humains ayant la capacité d'imaginer, de penser, de créer de jolies phrases. »

c. L'écriture, réponse collective à une violence individuelle et/ou collective ?

Il s'agit bien de « prendre conscience à travers **nos** textes que nous ne sommes pas « que » des petites aide-ménagères mais aussi des personnes, des êtres humains » !

De Gaulejac nous emmène là aussi, quand il nous dit que la réponse à l'humiliation, à la violence incorporée doit être collective. « Pour sortir de cet état d'altération du Moi, il faut retrouver

[32] JP BOUILLOUD « *Souffrir pour comprendre ? Expérience individuelle et production intellectuelle* » op cit., p.45

[33] R. BARTHES *Plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture*, op cit., p. 29

[34] Un atelier d'écriture qui a duré 6 mois, qui rassemblait des femmes aide-ménagères en titres service et dont l'objet était d'écrire leur expérience professionnelle.

l'instance d'un Moi-sujet, qui ne soit plus l'expression d'un pouvoir dominateur et tout-puissant, mais celle de la restauration d'une parole : « Un Moi en dehors de moi qui non seulement prenne conscience du malheur comme à ma place, mais le prenne en charge en y reconnaissant une injustice commise contre tous, c'est-à-dire y trouve le point de départ d'une revendication commune. » L'individu humilié a besoin de retrouver un collectif capable de lui donner une réassurance lorsqu'il a été dépossédé de lui-même. »[35] L'écriture peut jouer là pleinement son rôle de témoin, de récit partagé par l'humanité. Le lecteur réel, potentiel ou imaginaire joue ce rôle de collectif.

Serait-ce pour cela que, pour moi, ateliers d'écriture et cours d'alphabétisation sont indissociables ? Au cours d'alpha, il faut écrire ! A l'école il faut écrire ! Ecrire ensemble « [non] pour apprendre mais pour penser… ensemble »[36]. Ecrire avec des mots, dans « n'importe quel » code pour peu que l'on puisse relire soi-même son écrit (en hiéroglyphes, en dessin, dans une autre langue,… si besoin en est). Ecrire et apprendre le code en parallèle. Ecrire, lire, ensemble pour penser. Ecrire seul, écrire à 2 ou 3, écrire en groupe… parce que les mots de l'un résonnent aussi chez l'autre, parce qu'ils l'entraînent plus loin, parce qu'ils ne sont pas siens et lui ouvrent ainsi une autre manière de dire le monde… Parce que chacun peut se les réapproprier et les faire voyager… Ecrire, lire pour penser ensemble, nous révolter, redire notre humanité, nous émerveiller, agir. Ecrire et lire au groupe son texte, sa révolte, sa poésie, son délire, son brouillon, son essai, son œuvre... Tous ces textes entrent alors en écho les uns avec les autres, avec l'expérience silencieuse, avec la Littérature. Ils ouvrent en chacun un autre possible, ils lui donnent une autre lecture du monde, d'autres mots pour lui donner sens, pour lui donner corps. Ils donnent du monde une autre expérience.

L'écriture est craquelure[37]. L'écriture est collective.

IX. Conclusion

En arrivant à la fin de ce travail il me semble pouvoir écrire que l'écriture et les difficultés à y entrer ont un lien avec la violence. Cette violence est-elle celle de tous les apprentissages ou est-elle spécifique ? Cette question mériterait d'être approfondie…

Nous l'avons vu, la langue écrite et son appropriation sont loin de n'être qu'une question d'apprentissage du code. La focalisation de l'apprentissage de l'écriture autour du code est à interroger fortement.

---

[35] V. DE GAULEJAC *Les sources de la Honte,* op cit., p. 141-142

[36] O. et M. NEUMAYER *On n'est pas là pour apprendre mais pour penser…ensemble* dans Dialogue n°122 "Formation, Alternance ou Alternatives", octobre 2006

[37] La phrase exacte de Roland BARTHES est « L'écriture n'est en somme rien d'autre qu'une craquelure » R. BARTHES *Plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture*, op cit, p. 51

Les violences institutionnelles, sociales, familiales mettent l'individu à l'écart… A l'écart des autres, à l'écart de lui-même. Elles empêchent le langage et tiennent éloigné du savoir. La honte s'installe… Refuser d'entrer dans un apprentissage de l'écriture peut, pour certains, être une manière de refuser le monde, la situation, la violence qu'ils subissent. Une manière de dire non. Le risque est de s'auto-exclure….

Les cours d'alpha, l'école d'enseignement spécialisé, l'écriture sont – entre autres choses- des lieux de mise en scène de ces violences. Peut-être que si, dans ces lieux, ces violences peuvent être dites, entendues, rejouées de manière protégée, peut-être alors, l'individu, soutenu par un collectif, peut-il se ré-instituer, se réconcilier avec le savoir et découvrir d'autres possibles. « Le savoir est relation, il se construit en commun, s'échange et se partage.[38] »

Le rôle du formateur est d'accompagner l'individu, de lui permettre d'entrer dans un langage du récit, dans ce lieu hors de lui qu'est l'écriture, de faire, de refaire du ou des liens, de se retrouver et de porter lui-même sa parole au-dehors… Une parole co-construite, une pensée co-écrite. Le rôle de formateur ne permet donc pas toutes les interprétations, toutes les écritures, il est lui aussi assigné à tenir son rôle. Il lui incombe de respecter sa place sous peine d'être lui-même acteur de violences.

L'écriture est un pouvoir. Un pouvoir sur soi, un pouvoir sur autrui, un pouvoir sur le monde. Tout pouvoir comporte un risque d'abus. Ce risque est d'autant plus inquiétant pour des personnes qui ont été victimes de violences. La responsabilité du formateur, qu'il soit formateur d'adultes ou d'enfants, est d'aménager un cadre suffisamment sécurisant pour que ces personnes puissent, petit à petit, se risquer à l'écriture car, si l'écriture est porteuse de violence, elle permet aussi de la traverser. L'écriture questionne le lien, elle devient espace social. Elle permet une autre pensée que la parole. Les mots qui ne peuvent être dits, peuvent, parfois, être écrits et le silence a aussi son mot à dire. Mais, il me faut, il nous faut veiller à ne pas rester enfermés dans ce silence parce que « La confrontation à une langue corrompue et pervertie ne conduit pourtant pas à la conviction qu'il y aurait quelque chose de vicieux dans le langage lui-même de sorte que la seule issue décente résiderait dans le silence. Elle conduit au contraire à un acte de résistance, individuel ou collectif, qui consiste à lutter contre l'inhumanité du langage par les moyens du langage.»[39]

Pouvoir et contrepouvoir disions-nous…

« Peut-être est-ce la règle secrète de toute écriture :
la communication passe par un envers. »[40]

---

[38]GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ *Le croisement des savoirs Quand le Quart Monde et l'université pensent ensemble,* op cit, p. 333

[39]J. DEWITTE *Le pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit Essai sur la résistance au langage totalitaire*, Paris, Michalon, 2007, p. 118

[40] R. BARTHES *Plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture*, op cit, p. 77

Bibliographie

Recherche-action : la place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise. Charles DUCHÈNE et Catherine STERCQ Bruxelles, Lire et Ecrire Bruxelles, 2005

Animer un atelier d'écriture - Faire de l'écriture un bien partagé O. et M. NEUMAYER Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF, 2003

Clinique de l'infortune – La psychothérapie à l'épreuve de la détresse sociale E. HERMANT Paris, Seuil, 2004

Comprendre l'échec scolaire BONNÉRY Paris, La Dispute, 2007

Désir de penser, peur de penser sous la direction de E. ENRIQUEZ, Cl. HAROCHE, J. SPURK Lyon, Parangon/Vs, 2006

Ecole et Résilience sous la direction de B. CYRULNIK et JP POURTOIS, Paris, Odile Jacob, 2007

Ecrire l'expérience Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles M.CIFALI et A. ANDRÉ Paris, Puf, 2007

Enfant abusé, enfant médusé Suzanne B. ROBERT-OUVRAY Paris, Desclée de Brouwer, 2003

La discrimination négative Robert CASTEL Condé-sur-Noireau, Seuil et La République des idées, 2007

La violence de l'interprétation Piera AULAGNIER Paris, PUF, 2007

L'école et ses violences Jacques PAIN Paris, Economica, 2006

Le croisement des savoirs Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE – UNIVERSITÉ, Paris, Les Editions de l'Atelier/ Editions Ouvrières, Editions Quart Monde, 1999

L'enfant et la peur d'apprendre Serge BOIMARE Paris, Dunod, 2004

Le plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture Roland BARTHES Paris, Seuil, 2000

Le pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit Essai sur la résistance au langage totalitaire J. DEWITTE Paris, Michalon, 2007

Les sources de la Honte Vincent DE GAULEJAC Paris, Desclée de Brouwer, 1996

Par écrit : Ethnologie des écritures quotidiennes sous la dir. de D. FABRE, Paris, Maison des Sciences de l'homme, 1997

Savoir, apprendre, transmettre Une approche psychanalytique du rapport au savoir
Françoise HATCHUEL Paris, La Découverte/Poche, 2007

Souffrance en France La banalisation de l'injustice sociale C. DEJOURS Paris, Seuil, 1998

Articles

Alphabétisation et assimilation des minorités au Canada : le cas des francophones du Canada
S. WAGNER Dans : Alpha 90 – Recherches en alphabétisation p.53-84
Gouvernement du Québec-Ministère de l'éducation Québec 1990

L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ? JP HAUTECOEUR
Dans : Alpha 92- Recherches en alphabétisation p.109-125
Institut de l'Unesco pour l'éducation – Hambourg Québec 1992

Le syndrome d'auto-exclusion J. FURTOS dans Rhizome 9, sept 2002, p. 15 sur www.ch-le-vinatier.fr/orspere

Etre affecté Jeanne FAVRET-SAADA Gradhiva n° 8, 1990, Etudes et notes

Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation JP HAUTECOEUR
Dans : Alpha 90 – Recherches en alphabétisation p.123-139
Gouvernement du Québec-Ministère de l'éducation Québec 1990

On n'est pas là pour apprendre mais pour penser…ensemble O. et M. NEUMAYER dans Dialogue n°122 "Formation, Alternance ou Alternatives", octobre 2006 sur http://pratiques.alphabetisation.be/content/view/113/203/

Retrouver le sens de l'illettrisme dans son histoire personnelle (une approche clinique)
D. PADÉ Dans : Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ? p.343 à 346 Guide Magnard, 1997